Niveau(x) d'enseignement : 3 Numéro EDUQ : 9070268
Centre d'intérêt : 755

Adiv, Ellen

Le théâtre à la portée des enfants : évaluation d'un programme en art dramatique / Ellen Adiv. -- [Montréal] : Commission des écoles protestantes du Grand Montréal, Services de l'enseignement, 1986
v, 34 p. ; 28 cm

Titre de la couv. Résumé en français et en anglais : p. ii-v
Bibliogr. : p. 24-25

Vedette(s)-secondaire(s) : Commission des écoles protestantes du Grand Montréal. Services de l'enseignement

Descripteur(s) : Français (Langue) * Langue seconde * Habileté de communication * Art dramatique * Primaire (Ordre d'enseignement)

Le but de cette étude était d'évaluer l'effet d'un programme d'art dramatique, dans une classe de 6e année de la CEPGM, sur le développement des habiletés de communication en français. Vingt-neuf élèves provenant de diverses communautés ethniques ont reçu vingt leçons terminées par l'exécution d'une pièce de théâtre. Les résultats à différents pré-tests et post-tests, ainsi qu'à une évaluation informelle continue, montrent un progrès évident en vocabulaire, en expression écrite, en lecture et en communication orale. De plus, le programme paraît avoir eu un effet positif sur le développement de l'image de soi et sur les relations interpersonnelles des élèves.

Type de document : r

9070268

LE THEATRE A LA PORTEE DES ENFANTS
EVALUATION D'UN PROGRAMME EN ART DRAMATIQUE

Ellen Adiv

Services de l'enseignement
LA COMMISSION DES ECOLES PROTESTANTES DU GRAND MONTREAL
Février 1986

Préambule

Ce projet a été conçu par la direction de l'école Algonquin. Il a été réalisé grâce à une subvention du Conseil scolaire de l'Ile de Montréal à la Commission des écoles protestantes du grand Montréal.

Nous voudrions remercier M. Cailloux et M. MacKesson pour leur part dans ce projet. Nous voudrions aussi exprimer notre gratitude au professeur de classe qui n'a épargné ni temps ni effort pour aider les élèves à mener cette expérience à bon terme.

Résumé

Le but de ce projet était d'évaluer l'effet d'un programme en art dramatique sur le développement des habiletés langagières en français.

Le programme a été introduit dans une classe de 6e année qui faisait partie d'une école du secteur français de la Commission des écoles protestantes du grand Montréal. Il a duré vingt semaines et a culminé avec la présentation d'une pièce de théâtre intitulée "La famille Spoutnik".

Il y avait vingt-neuf élèves dans la classe. Ces élèves provenaient de différentes communautés ethniques et presque tous étaient allophones.

L'évaluation du programme se compose de deux parties: une évaluation formelle et une évaluation informelle. L'évaluation formelle s'est faite à partir de deux tests: un test de vocabulaire et un test d'expression écrite. Chaque test a été administré deux fois: une fois avant l'introduction du programme dans la salle de classe (pré-test) et une fois après la terminaison du programme (post-test). L'évaluation informelle a été conduite tout le long

du projet. Elle a porté sur le développement des habiletés en lecture et en communication orale.

Les résultats indiquent qu'il y avait une différence significative en vocabulaire et en expression écrite entre les résultats du pré-test et ceux du post-test. L'évaluation informelle montre que les habiletés en lecture et en communication se sont également améliorées.

De plus, le programme paraît avoir eu un effet positif sur le développement de l'image de soi et sur les relations interpersonnelles des élèves.

Summary

The purpose of this project was to assess the effect of a program in dramatic arts on the development of French language skills.

The program was introduced in a grade 6 class of a school belonging to The Protestant School Board of Greater Montreal. It consisted of twenty workshops and culminated in the staging of a French play entitled "La famille Spoutnik".

Twenty-nine students participated in the project. They belonged to different ethnic communities and practically none of them spoke French as their mother tongue.

Two types of assessment were carried out to evaluate the program: a formal evaluation and an informal evaluation. The formal evaluation consisted of two tests: a vocabulary test and a written production test. Each test was administered twice: once before the introduction of the program into the classroom (pre-test) and once after its termination (post-test). The informal evaluation was carried out while the project was in progress. It assessed the development of reading and oral communication skills.

The results indicate that the post-test scores of both the vocabulary test and the written production test were significantly higher than those of the pre-test. The informal evaluations show that the reading and oral communication skills had also improved markedly.

In addition, the program seems to have had a positive effect on the students' self-image and on their interpersonal relationships.

Table des matières

Introduction - 1

Le projet - 5

Methodology - 10

Les sujets - 10
L'évaluation - 10

Résultats - 14

Sommaire et conclusion - - - - - - - - - - - - - - - - - - 20

Bibliographie - 24

Tableaux - 26

Annexe I - 29

Annexe II - 33

L'art dramatique a toujours joué un rôle important dans l'enseignement. C'est un outil qui facilite le développement de certaines habiletés langagières grâce à la participation active et à l'implication personnelle des élèves. D'ailleurs, on a reconnu depuis longtemps l'influence des expériences dramatiques sur le développement de la personnalité des élèves (Moffet,1967; Duke,1974; Turner, 1976).

Du point de vue pédagogique, l'art dramatique comprend deux formes d'art théâtral: le théâtre d'improvisation et le théâtre pour enfants. Le théâtre d'improvisation se réfère à des situations de classe où l'on donne à l'élève l'occasion de s'exprimer de façon originale à l'aide de divers rôles. Ces rôles ne sont pas fixés d'avance et leur nature réflète les besoins individuels des élèves. Le théâtre pour enfants, de son côté, procure une expérience de groupe plus structurée et plus formelle où chaque participant joue un rôle prédéterminé. Ici l'expression est strictement contrôlée. De plus, la mise en scène, les décors et les costumes sont essentiels à cette forme d'art dramatique.

Aujourd'hui, on met l'accent plutôt sur les formes d'art dramatique qui donnent libre cours à l'imagination et à l'expression spontanée afin de promulguer le développement de

la langue parlée. Cependant, l'enthousiasme des enfants envers une forme de théâtre plus structurée n'a pas diminué. Les longues heures de travail qu'ils sont prêts à consacrer à la mise en scène d'une pièce de théâtre en sont témoins. D'ailleurs, le théâtre pour enfants présente lui aussi de nombreux bénéfices pour le développement du langage. Fisher et Robertson (1955) notent quatre habiletés langagières qui se trouvent enrichies par une expérience théâtrale formelle:

(1) la lecture
(2) le vocabulaire
(3) la facilité d'élocution
(4) la prononciation.

D'autre part, l'intonation qui fait partie de toute expression verbale, ainsi que l'art de mîme qui la renforce, enseignent à exprimer les émotions de façon contrôlée. Cette expérience aide l'élève à développer la capacité de faire face aux défis qu'il rencontre dans ses relations sociales en situation formelle aussi bien qu'en situation informelle.

Le théâtre pour enfants offre aussi des avantages sur un plan plus général. Tout d'abord, il sensibilise les élèves à une forme d'art à laquelle ils ne sont pas souvent exposés. Aujourd'hui, c'est plutôt à travers l'écran (cinéma ou télévision) qu'ils prennent conscience des drames humains qui ne font pas partie de leur vie personnelle. Or, il y a des différences

fondamentales entre l'expérience éprouvée quand la scène se déroule sur l'écran et celle qu'on éprouve quand on voit les acteurs sur scène. Il y a là un contact humain que l'écran ne peut réaliser.

Un autre bénéfice à dériver du théâtre est la concrétisation de réalités qui ont été présentées en classe de façon conventionelle mais qui n'ont pas été vraiment apprises à cause de leur caractère abstrait. C'est à l'aide de sa participation à la situation que l'élève est mené à comprendre, par exemple, les problèmes auxquels faisaient face les gens qui vivaient dans un passé lointain. D'ailleurs, les costumes et les décors enrichissent, eux aussi, les connaissances des élèves.

Le rôle de l'art dramatique dans l'apprentissage d'une langue seconde.

Les avantages d'un programme en art dramatique dans les classes de langue sont encore plus prononcés quand la langue employée dans la classe n'est pas la langue maternelle de l'élève. Ici il ne s'agit pas seulement d'améliorer les diverses habiletés langagières mentionnées plus haut, mais aussi de procurer aux élèves l'occasion de s'exprimer sans hésitations dans une langue dans laquelle ils éprouvent souvent tant de difficultés à communiquer. D'ailleurs, c'est souvent

grâce à un rôle dans une pièce de théâtre qu'un élève "ose" tout-à-coup parler dans sa nouvelle langue. L'art dramatique sert dans ce cas-là de soutient psychologique, un soutient qui donne à l'élève la confiance en soi et qui le motive à fonctionner dans la langue qu'il est en train d'apprendre.

Il y a un autre bénéfice à tirer du théâtre pour enfants qui se rapporte directement à l'enseignement des langues secondes. Il y a là un contexte naturel pour exiger une prononciation qui se rapproche le plus possible à celle d'un locuteur natif. De plus, on met l'accent sur la grammaticalité des phrases sans enseigner la grammaire directement.

La mise en scène d'une pièce de théâtre crée donc une situation qui se rapproche de beaucoup à celle que l'on trouve dans de nombreuses salles de classe où l'on se sert d'exercices de répétition pour maîtriser les sons et les structures. Mais vive la différence! Avec quel enthousiasme les élèves se mettent à la tâche quand il s'agit d'un rôle à apprendre.

En outre, la mise en scène d'une pièce de théâtre fournit l'occasion pour de nombreux échanges verbaux entre élèves. Ici il ne s'agit pas seulement des énoncés qui font partis de la pièce de théâtre, mais aussi des communiqués nécessaires pour effectuer les diverses tâches qui mènent à la réalisation du projet tels que la préparation des décors et des costumes. C'est là la communication authentique et spontanée entre élèves

qu'on a tant de mal à créer dans la classe de langue seconde.

Finalement, il ne faut pas oublier que, quoique la plupart des énoncés de la pièce seront oubliés dès que cette dernière aura été présentée au public, il y aura sûrement des expressions qui passeront dans le répertoire journalier des élèves et qui serviront à enrichir leur connaissance de la langue.

LE PROJET

Le choix de la pièce

Le projet décrit ici avait pour but d'exposer des élèves de 6e année à un programme en art dramatique afin de développer les habiletés en mouvement, en langue et en interprétation. Pour mener cette expérience à bon terme on a consulté M. André Cailloux, écrivain et metteur en scene très connu. M. Cailloux a d'abord rencontré les élèves et le professeur de classe afin de discuter du programme. Comme le français est une langue seconde pour la plupart des élèves, M. Cailloux a suggeré d'organiser le programme à partir d'une pièce de théâtre dont le contenu aurait un intérêt particulier pour des enfants de cet âge. Il a donc proposé deux ou trois titres, tout en discutant avec les enfants le contenu de chaque pièce. Le choix est finalement tombé sur une pièce intitulée "La famille Spoutnik".

Cette pièce avait plusieurs avantages. Tout d'abord, elle a été écrite spécialement pour des enfants de cet âge. Deuxièmement elle est très actuelle. Elle traite de robots et de voyages interplanétaires, thèmes d'intérêt universel. Cependant l'histoire elle-même reste imaginaire. Ainsi les inventions scientifiques et la fantaisie s'y croisent constamment. C'est là le monde de l'enfant par excellence. Le texte de la pièce semble bien approprié pour promulguer le développement des diverses habiletés langagières. La structure des phrases est simple, le vocabulaire facile à comprendre et les échanges verbaux sont généralement courts. Du point de vue grammatical, on remarque surtout la fréquence d'emploi des pronoms personnels compléments et des pronoms réfléchis, aspects de la grammaire qui causent beaucoup de difficulté à ceux qui apprennent le français dans un milieu scolaire (Adiv, 1980; Bongard, 1976; Setton, 1976). Ce n'est donc pas seulement la prononciation, mais aussi les connaissances en grammaire qui en profitent.

Il ne faut pas non plus oublier le facteur socio-linguistique. Depuis plusieurs années, cet aspect du langage a assumé un rôle de plus en plus important dans l'enseignement des langues. Aujourd'hui, la compétence linguistique ne se limite pas à l'habilité de pouvoir communiquer correctement dans une langue, il faut aussi prendre en considération le contexte social dans lequel cette communication se situe. Or, quand la langue s'apprend

dans un milieu scolaire où il n'y a pas suffisamment de contact avec des locuteurs natifs du même âge, la compétence socio-linguistique se développe très lentement. Plusieurs études canadiennes ont examiné cette question récemment dans des milieux où le français constitue le véhicule de communication naturel dans la classe (programmes d'immersion et écoles avec un programme entièrement français). Harley (1984) a trouvé que les élèves en 6e année d'immersion ne maîtrisent pas encore la distinction entre le vous de politesse et le tu familier. De même, ces jeunes anglophones ne se servent guère du conditionnel de politesse si fréquemment employé par les francophones (par exemple: "J'aimerais avoir des photos" p. 61). D'autre part, on note aussi l'absence des interjections et des exclamations typiquement françaises - comme "mon Dieu", "ah non!", "donc" - dans les énoncés des élèves non francophones soit en classes d'immersion, soit dans les écoles françaises (Adiv, 1981; Adiv et Doré, 1983, 1984). C'est un détail qui n'a que peu de valeur du point de vue de l'efficacité de la communication, mais qui assume un rôle important quand il s'agit d'intégration dans un milieu francophone. Tous ces aspects langagiers se trouvent bien incorporés dans la pièce de théâtre "La famille Spoutnik".

Enfin, cette pièce n'avait jamais été présentée au public. Il y avait donc là d'une part plus de liberté du point de vue

exécution et d'autre part plus d'émoi pour soutenir l'intérêt pendant les nombreuses répétitions qui précèdent chaque mise en scène.

L'exploitation de la pièce

Afin de s'assurer que cette expérience en art dramatique irait au delà d'une simple mise en scène de la pièce de théâtre, M. Cailloux a décidé d'incorporer, autant que possible, les matières enseignées à l'école. Ainsi, on a beaucoup insisté sur la lecture avant de commencer à apprendre le texte par coeur. De plus, on a développé des exercices de grammaire et d'orthographe basés sur le texte. Ainsi il fallait, par exemple, dénicher les fautes de frappe qui se trouvaient dans le texte. De plus, on a profité de cette occasion pour développer l'expression spontanée en permettant de temps en temps aux élèves d'élargir le rôle de chaque personnage et de jouer ces rôles avec leurs propres mots.

Les notions de mathématiques ont aussi été impliquées. C'est surtout pendant la construction des décors qu'on a eu l'occasion de mesurer et de calculer. On a, par exemple, déterminé les dimensions de certains panneaux à partir de l'espace où ils devaient être placés. Ceci a aussi permis de renforcer des concepts de géométrie tels que la hauteur, la longueur et la surface.

Enfin, la pièce a fait appel à des notions de culture. Tenant compte du fait que la plupart des élèves qui participaient à ce programme étaient d'origine grecque, M. Cailloux a essayé de sensibiliser ces élèves à la culture de leurs ancêtres à travers le théâtre. La pièce a aussi servi de point de départ pour des discussions touchant à la géographie et, de nouveau, on a insisté sur la géographie de la Grèce afin d'évoquer chez les élèves un rattachement à leur culture d'origine.

Présentation du programme

Le programme a été introduit de façon expérimentale dans une seule classe de 6e année. Cette classe faisait partie d'une école du secteur français de la Commission des écoles protestantes du grand Montréal (C.E.P.G.M.).

La durée du programme était de vingt semaines. Pendant cette période, les élèves se réunissaient au rythme d'une fois par semaine sous la direction de M. Cailloux qui dirigeait toutes les activités. Après plusieurs sessions de discussions générales, M. Cailloux a divisé la classe en quatre groupes et a travaillé avec chaque groupe individuellement. De cette façon on a encouragé la participation de chaque élève aux diverses activités tout en évitant l'ennui qui s'éveille quand on exige des élèves d'être présents à des répétitions d'une scène dans laquelle ils n'ont aucun rôle à jouer. Le professeur de classe se trouvait toujours

présente pendant les sessions et travaillait conjointement avec M. Cailloux.

Méthodologie de l'évaluation

L'évaluation du programme se compose de deux parties: une évaluation formelle et une évaluation informelle. Avant de passer à la méthodologie de chaque évaluation, on décrira brièvement la population qui a participé à ce programme.

Les sujets

La classe qui a participé à ce projet faisait partie d'une école du secteur français de la Commission des écoles protestantes du grand Montréal (C.E.P.G.M.). Il y avait vingt-neuf élèves dans la classe. Ces élèves provenaient de divers milieux ethniques (comme on l'a déjà noté, la majorité était d'origine grecque) et le français n'était généralement pas leur langue maternelle. La plupart des élèves appartenaient à des familles de milieu socio-économique moyen. Suivant les informations obtenues de la direction de l'école, quatre-vingt pourcent parmi eux avaient atteint un niveau scolaire acceptable tandis que le rendement académique des autres était plutôt faible.

L'évaluation formelle

Deux habiletés langagières ont été évaluées formellement:

l'enrichissement du vocabulaire et la capacité de s'exprimer efficacement par écrit. Dans ce but, on a administré un test de vocabulaire et un test d'expression écrite. Chaque test est décrit brièvement ci-dessous.

1) Le test de vocabulaire

Ce test contient vingt-cinq items de vocabulaire se rapportant au monde théâtral et au contenu specifique de la pièce qui faisait l'objet du programme en art dramatique (voir annexe I). L'élève devait définir chaque item à l'aide d'une phrase. Dans l'évaluation on a accordé un point à chaque réponse correcte et zéro à chaque réponse incorrecte. Une réponse était jugée correcte si le contenu sémantique de la définition était acceptable, même si cette dernière n'était pas conforme au sens du mot dans le contexte du programme. Ainsi, par exemple, on a accepté les deux définitions suivantes pour le mot "tableau":

(a) partie d'un acte dans la pièce de théâtre

(b) quelque chose noir ou vert utilisé pour écrire dessus

De plus, on n'a pas tenu compte des fautes de grammaire et d'orthographe tant qu'ils ne nuisaient pas à la compréhension des phrases.

2) Le test d'expression écrite

Le test d'expression écrite a été adapté d'un test anglais

intitulé The Test of Written Language ou TOWL (Hamill et Larsen, 1978). Le but de ce test est de mesurer cinq habiletés différentes qui entrent en jeu quand l'élève doit exprimer ses idées par écrit: le vocabulaire, la maturité thématique, les unités de pensée, l'écriture et l'orthographe. La mesure de chacune de ces habiletés constitue un sous-test. Les sous-tests sont évalués à partir d'une composition. Le sujet de la composition est une histoire imaginaire que les élèves doivent composer en se servant de trois images présentées simultanément (voir annexe I). Il est à noter qu'il s'agit dans ces images d'astronefs et de voyages interplanétaires. C'est donc un sujet qui se renoue bien au contenu du programme expérimental.

Etant donné que le but de l'évaluation de l'expression écrite dans ce projet était de mesurer l'habileté des élèves d'organiser leurs idées de façon cohérente dans une narration, on n'a choisi que le sous-test de la maturité thématique. Ce sous-test indique à quel point un élève est capable de s'exprimer efficacement par écrit. L'évaluation se fait à l'aide de vingt critères tels que: "Y-a-t-il des paragraphes dans la composition?" ou "Est-ce que l'élève a donné des noms propres aux personnages?" (voir annexe II pour une liste complète des critères). On accorde un point à chaque critère que l'on retrouve dans la composition, soit un maximum de vingt points par composition. Les fautes de grammaire et d'orthographe ne sont pas considérées dans

ce sous-test. Les résultats peuvent être transformés en points standardisés pour voir comment l'élève se situe par rapport à la norme.

Procédures d'administration des tests

Les deux tests ont été administrés deux fois, une fois au mois de novembre avant le début du programme en art dramatique (pré-test) et une fois au mois de juin après la terminaison de ce programme (post-test). Vingt-sept élèves ont participés aux pré-tests. Cependant, deux de ces élèves étaient absents lors de la passation des post-tests. De plus, un des élèves qui a fait les post-tests n'avait pas été en classe au moment des pré-tests. On a donc du éliminer les résultats de ces trois élèves de l'analyse finale.

L'évaluation informelle

L'évaluation informelle s'est faite à partir d'observations conduites par M. Cailloux et par M. Mackesson, conseiller en développement du langage à la C.E.P.G.M. Cette évaluation informelle a porté sur le développement des habiletés langagières en lecture et en communication orale. De plus, on a pris note du comportement social des élèves.

RESULTATS

Résultats de l'évaluation formelle

Les résultats obtenus par chaque élève aux pré-tests et aux post-tests sont présentés au tableau 1 (vocabulaire) et au tableau 2 (expression écrite). Les moyennes obtenues par la classe entière à chacun de ces tests ainsi que les résultats de l'analyse de variance, qu'on a effectuée pour voir si les différences entre les pré-tests et les post-tests étaient significatives, sont indiqués au tableau 3. Les résultats des analyses statistiques ainsi que les caractéristiques des résultats individuels sont décrits de façon plus détaillée ci-dessous.

Le test de vocabulaire

Les gains en connaissances de vocabulaire sont très significatifs. La moyenne obtenue au pré-test n'est que de 11,35, soit 45% du total, tandis que celle obtenue au post-test est de 19,08, soit 75% du total. Ceci n'est peut-être pas étonnant puisque la plupart des mots se rapportent directement au monde théâtral. Ces mots ont donc été employés très souvent au cours des six mois écoulés entre le pré-test et le post-test tandis qu'ils ne sont probablement presque pas utilisés dans le contexte des activités scolaires régulières.

Les résultats individuels indiquent qu'au pré-test, les résultats s'étendent d'un minimum de quatre points à un maximum de seize points. Au post-test, le minimum est de sept points et le maximum est de vingt-trois points. D'ailleurs, il faut noter que l'élève qui a reçu sept points au post-test était le seul élève dont les résultats ne se sont pas améliorés entre le pré-test et le post-test.

On remarque aussi un changement qualificatif entre les résultats du pré-test et ceux du post-test. On trouve surtout des définitions beaucoup plus précises au post-test qu'au pré-test. Prenons, par exemple, le terme "répétition";

(a) Définition au pré-test: tu *répète quelque chose.

(b) " " post-test: c'est quand tu *pratique quelque chose tout le temps pour que tu le *sache bien.

(*les fautes d'orthographe n'ont pas été corrigées)

Le test d'expression écrite

Ici aussi, il y a eu une amélioration significative entre les résultats obtenus au pré-test et ceux obtenus au post-test quoique la différence entre les deux moyennes (pré-test, $\overline{X}$=2,89 ou 15% du total; post-test, $\overline{X}$=3,73 ou 19% du total) est beaucoup moins élevée qu'au test de vocabulaire. Il faut se rappeler, cependant, qu'ici la tâche de l'élève ainsi que les critères d'évaluation diffèrent beaucoup de ceux qui sont à la base du test de vocabulaire. D'ailleurs, les résultats du pré-test aussi bien que ceux du post-test

se situent dans la moyenne suivant les normes établies pour ce test (voir annexe II).

Quant aux résultats individuels, on note un écart de cinq points au pré-test entre le résultat le plus faible (1 point) et le résultat le plus fort (6 points). Au post-test, cette différence augmente d'un point. Ces taux ne sont pas très élevés. Toutefois, si on compare le nombre d'élèves avec de très faibles résultats au pré-test (deux points ou moins) au nombre d'élèves avec de tels résultats au post-test, on voit une amélioration assez considérable. En effet, au pré-test il y a quatorze élèves qui n'ont pas obtenu plus de deux points, tandis qu'au post-test il n'y en a que cinq.

Une analyse détaillée des histoires écrites par les élèves indique que toutes les histoires touchent à un ou plusieurs des critères suivants:

(1) L'élève fait référence aux personnes et aux objets dessinés dans les images (critère 2).

(2) L'élève donne des noms spécifiques aux planètes, aux animaux, etc. (critère 4).

(3) L'élève indique pourquoi l'environnement est hostile (critère 5).

(4) L'élève se réfère aux trois images dans son histoire (critère 6).

(5) L'élève donne une fin à son histoire (critère 8).

(6) L'élève fait référence à une nouvelle vie (critère 9).

(7) L'élève indique d'où viennent les astronautes (critère 12).

(8) L'élève se sert d'un dialogue dans son histoire (critère 17).

Par contre, les histoires ne touchent presque jamais aux autres critères (voir annexe II). Par exemple, un seul élève a donné un titre à son histoire (critère 16) et seulement trois élèves ont donné un nom propre à un des personnages de l'histoire (critère 2). De plus, la plupart des élèves n'ont pas séparé leur histoire en paragraphes (critère 1) même quand elle remplissait toute la page!

D'autre part, la comparaison des histoires écrites au pré-test avec celles produites au post-test montre des changements très nets dans la maturité thématique qui ne ressortent pas dans l'évaluation suivant les critères du TOWL. On note particulièrement un changement dans le début de l'histoire. Au post-test presque trois quarts des élèves ont commencé leur histoire comme un compte imaginaire: "Il était une fois...", tandis qu'au pré-test il n'y a que trois élèves qui ont utilisé cette expression. En outre, on remarque beaucoup plus d'intégration entre les diverses parties de l'histoire au post-test qu'au pré-test. Un tiers des élèves a clairement mentionné chaque image au pré-test, tandis qu'au post-test on ne trouve plus de référence directe aux images.

Finalement, chez certains élèves, on trouve beaucoup plus de détails dans les histoires du post-test que dans celles du pré-test.

Résultats de l'évaluation informelle

Dès les premières rencontres, M. Cailloux a suivi de très près la performance des élèves en lecture. C'est à travers la lecture du texte que les enfants devaient se familiariser avec leurs rôles. En conséquence il était extrêmement important qu'ils lisent clairement et sans hésitation. La prononciation, l'intonation et la vitesse devenaient tout aussi importantes que la grammaticalité des phrases. Pour achever ce but, les élèves ont passé de longues heures à lire et à relire chacun sa part. Ce travail intense n'a pas tardé à porter fruit. M. Cailloux a noté qu'il y avait une amélioration considérable en lecture surtout parmi les élèves qui avaient été les plus faibles dans cette matière.

Le développement de la compétence communicative était remarquable au niveau de la compréhension ainsi qu'au niveau de l'expression orale. Au début, les élèves ne suivaient qu'avec difficulté ce que M. Cailloux leur disait. En effet, ce dernier devait souvent simplifier et ralentir son langage pour se faire comprendre. D'ailleurs, les élèves ne communiquaient pas du tout pendant les premières séances. Puis, petit à petit,

ils ont commencé à réagir verbalement et pourtant M. Cailloux avait de moins en moins recours à des stratégies de simplification dans son discours. Mais c'est surtout à partir du moment où les élèves se sont familiarisés avec le texte, qu'ils ont commencé à en discuter. Plus tard, quand chacun connaissait à fond son rôle, ils étaient même capables d'en exprimer le contenu avec leurs propres mots tout en conservant des phrases généralement bien formées. D'ailleurs, à force de répéter les diverses scènes de la pièce, chacun avait si bien appris le texte entier, qu'il pouvait même corriger un camarade quand ce dernier faisait une faute de grammaire.

En ce qui concerne le comportement social des élèves, M. MacKesson a noté qu'avant l'introduction du programme, il n'y avait que peu de cohésion de groupe dans la classe. La plupart des élèves semblaient travailler chacun pour soi sans trop se soucier de ce que les autres faisaient. Par contre, plus tard, même après la terminaison du programme, une ambiance de camaraderie régnait dans la classe. Il y avait à ce moment-là plus d'échanges verbaux entre les élèves, échanges qui n'étaient pas du bavardage, mais des communiqués centrés sur la tâche à remplir. M. Cailloux, de son côté a également remarqué qu'à fur et à mesure que l'expérience en art dramatique progressait les enfants semblaient démontrer plus de bonne volonté à s'entraider. D'après M. MacKesson, une expérience telle que

la mise en scène d'une pièce de théâtre permet de réunir les élèves à partir d'un point de départ qui n'est pas perçu comme faisant partie du travail de classe. Les membres d'une équipe ainsi formée sont plus motivés à se soutenir les uns les autres afin d'achever leur but.

Enfin, le projet paraît aussi avoir eu un effet positif sur le développement de l'image de soi des élèves. Le succès de la pièce et surtout la publicité qu'elle a reçue dans le journal du quartier (The Town of Mount Royal Weekly Post, le 24 mai 1984) ont sans doute imbué ces élèves avec un sentiment de satisfaction et de fierté. Il se pourrait que ce facteur ait également contribué à un meilleur climat dans la classe.

SOMMAIRE ET CONCLUSION

Le but de cette recherche était d'évaluer l'efficacité d'un programme en art dramatique offert à des élèves de 6e année dans une des écoles du secteur français de la C.E.P.G.M. L'objectif du programme était d'impliquer les élèves dans la production d'une pièce de théâtre "La famille Spoutnik" afin de leur permettre de développer davantage leurs habiletés langagières.

Les résultats de la recherche indiquent que l'expérience a eu un effet très positif dans plusieurs domaines. D'abord, les résultats des tests de vocabulaire et d'expression écrite démontrent qu'il y a eu un progrès net dans ces deux domaines.

De plus, les élèves ont eu l'occasion de s'exprimer sans fautes dans une langue qui, pour la plupart d'entre eux, n'est pas leur langue maternelle. Ceci a, sans doute, eu une influence positive sur leur diction en général, quoique cet aspect du développement langagier n'a pas été formellement évalué.

L'amélioration des habiletés langagières est d'autant plus remarquable si on considère qu'il n'y a que quatre ou cinq rôles principaux dans la pièce. Ce n'est donc pas seulement au rôle spécifique de chaque élève qu'il faut attribuer les résultats qu'on a noté ici, mais au fait que tous les élèves ont pris part à chaque phase du projet. Cette participation a favorisé non seulement la familiarisation avec la pièce, mais aussi l'expression spontanée. Ainsi, d'une part, les nombreuses répétitions ont amené tous les élèves à pouvoir réciter la plupart des rôles par coeur; d'autre part, la préparation des décors et des costumes et la mise en scène elle-même ont exigé une collaboration étroite entre les participants du projet. Or, une telle collaboration nécessite forcément de nombreuses interactions verbales non planifiées.

Il est à noter que dans cette étude on n'a évalué que les aspects du développement langagier censés être directement influencés par une expérience en art dramatique. Il se peut, cependant, que d'autres habiletés langagières se soient aussi améliorées par la suite de cette expérience. Il serait, par exemple, intéressant de savoir si ce programme a promu le développement des compétences en grammaire et en socio-linguistique des élèves. Comme déjà noté, ces aspects du langage sont très lents à se développer chez les non-francophones et une expérience aussi vivante que celle du théâtre pourrait, peut-être, accelérer leur acquisition.

Sur un plan plus général, le programme en art dramatique a eu un effet positif sur les relations sociales dans la classe. Le conseiller pédagogique en développement du langage qui a observé les élèves avant et après le programme a remarqué que les élèves avaient établi des liens interpersonnels plus étroits par la suite des expériences qu'ils avaient vécues pendant la mise en scène de la pièce. Il y avait donc plus de communication entre les élèves et plus de bonne volonté à s'entraider qu'auparavant. Enfin, le succès de la pièce paraît avoir donné aux élèves un sentiment de fierté et de confiance en soi de pouvoir accomplir une telle tâche.

Tous ces résultats nous mènent à conclure qu'un tel programme en art dramatique est certainement avantageux pour les élèves et qu'il devrait être recommendé à d'autres écoles. Cependant, avant

de se lancer dans un tel projet, il faudrait s'assurer que l'on ait les ressources nécessaires du point de vue personnel aussi bien que du point de vue des facilités physiques, matériaux et autres. Il n'y a aucun doute que l'expérience et la personnalité dynamique de M. Cailloux ont largement contribué au succès du projet. De plus, la direction de l'école ainsi que le professeur de classe n'ont épargné aucun effort pour mener à bien cette expérience. Ce sont là des facteurs dont on ne saurait sous-estimer l'importance.

Bibliographie

Adiv, E. An Analysis of second language performance in an early French immersion program: Grades 3, 4 and 5. Instructional Services Department, The Protestant School Board of Greater Montreal, September, 1980.

Adiv, E. An analysis of oral discourse in two types of French immersion programs. Instructional Services Department, The Protestant School Board of Greater Montreal, November, 1981.

Adiv, E. and Doré, F. Integrating into the French sector: An assessment of linguistic and academic achievement of students from different ethnic backgrounds in Grade 3. Instructional Services Department. The Protestant School Board of Greater Montreal, July, 1983.

Adiv, E. and Doré, F. Integrating into the French sector: An evaluation of linguistic and academic achievement of Grade 4 students from different ethnic backgrounds. Instructional Services Department, The Protestant School Board of Greater Montreal, July, 1984.

Bongard, A. L'acquisition des pronoms le, la, l', les, lui, leur, par des anglophones des classes d'immersion. Unpublished M.A. thesis, Université de Montréal, 1976.

Duke, C.R. Creative dramatics and English teaching. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English (second edition), 1974.

Furner, B.A. Creative dramatics in a language arts program: personal growth and self-expression. In I.M. Tiedt (ed.) Drama in your classroom. Urbana, Ill.: National Council for Teachers of English, 1974.

Harley, B. Mais apprennent-il vraiment le français? Langue et Société, 12, 1984, 57-64.

Moffet, J. Drama: What is happening. Champaign, Ill.: National Council of Teachers of English, 1967.

Setton, A. Etude morphosyntaxique de la langue parlée par les enfants anglophones des classes expérimentales d'immersion de l'école élémentaire "St-Lambert" à St. Lambert, Québec. Unpublished M.A. thesis, Université de Montréal, 1974.

Tableau 1

Résultats obtenus par chaque élève
au test de vocabulaire

Elèves	Pré-test		Post-test	
	points[a]	%	points	%
#1	7	28	20	80
#2	14	56	21	84
#3	11	44	21	84
#4	12	48	18	72
#5	12	48	21	84
#6	15	60	20	80
#7	16	64	19	76
#8	7	28	21	84
#9	15	60	16	64
#10	14	56	21	84
#11	8	32	18	72
#12	16	64	23	92
#13	16	64	20	80
#14	8	32	7	28
#15	4	16	13	52
#16	7	28	19	76
#17	12	48	20	80
#18	11	44	19	76
#19	13	52	15	60
#20	8	32	19	76
#21	12	48	22	88
#22	9	36	23	92
#23	10	40	23	92
#24	14	56	18	72
#25	11	44	16	64
#26	13	52	23	92

[a]maximum possible = 25

Tableau 2

Résultats obtenus par chaque élève
au test d'expression écrite

Élève:	Pré-test			Post-test		
	points[a]	%	points st.[b]	points	%	points st.[b]
#1	1	5	5	2	10	6
#2	3	15	7	5	25	9
#3	3	15	7	4	20	8
#4	2	10	6	3	15	7
#5	2	10	6	3	15	7
#6	6	30	10	5	25	9
#7	4	20	8	5	25	9
#8	2	10	6	4	20	8
#9	6	30	10	5	25	9
#10	5	25	9	5	25	9
#11	1	5	5	1	5	5
#12	4	20	8	6	30	10
#13	5	25	9	5	25	9
#14	2	10	6	2	10	6
#15	1	5	5	1	5	5
#16	2	10	6	5	25	9
#17	2	10	6	4	20	8
#18	1	5	2	3	15	7
#19	2	10	6	1	5	5
#20	3	15	7	3	15	7
#21	6	30	10	7	35	11
#22	2	10	6	4	20	8
#23	3	15	7	3	15	7
#24	4	20	8	4	20	8
#25	1	5	2	3	15	7
#26	2	10	6	4	20	8

[a] maximum possible = 20

[b] st = standardisé

Tableau 3

Résultats obtenus par toute la classe
aux tests de vocabulaire et d'expression écrite

	pré-test	post-test	valeur t	df
vocabulaire (25)[a]	11,35	19,08	9,72***	25
expression écrite (20)	2,89	3,73	3,85***	25

***p<.001

[a]maximum possible entre parenthèses

ANNEXE I

NOM: _____

Ecrivez la definition des mots suivants (30 minutes)
par exemple:
CHIEN: Un animal domestique qui a quatre pattes, une queue, et qui aboie

- -

1. COULISSE

2. RÉPÉTITION

3. METTEUR EN SCÈNE

4. MARIONNETTE

5. SAUTERELLE

6. TABLEAU

7. RÉGISSEUR

8. HABILLEUR

9. DECORATEUR

10. JEU D'ORGUE

11. SPOUTNIK

12. SATELLITE

13. JUPITER

14. CÔTE JARDIN

15. CÔTE COUR

16. THÉATRE

17. COMEDIEN

18. MAQUILLEUR

19. SCÈNE

20. DÉCORS

21. PERSONNAGES

22. FARFELUE

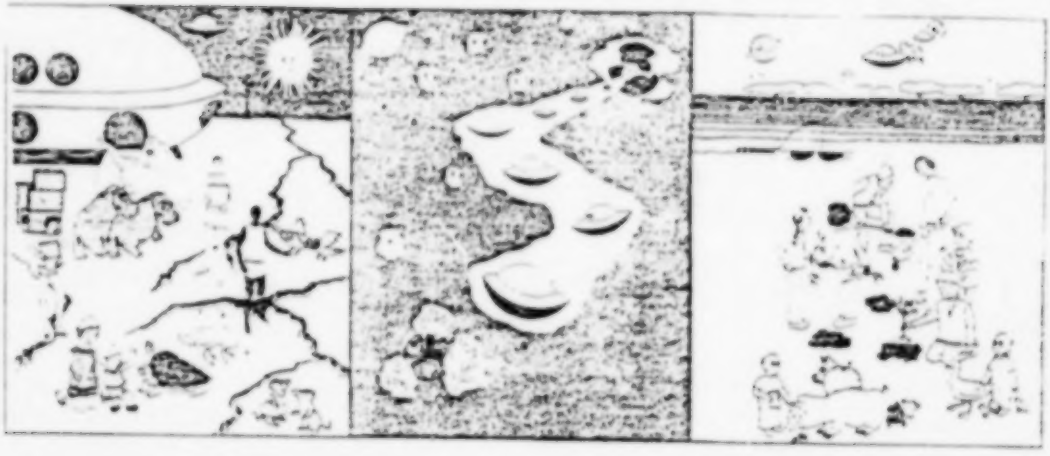
23. INVISIBLE

24. SATURNE

25. INVENTION

26. ROULEMENT

27. FAIRE UNE L'ITALIENNE



Regardez les trois images et composez une bonne histoire. Prenez d'abord cinq minutes pour penser à votre histoire. Faites attention et écrivez une histoire complète. Il vaut mieux planifier d'abord toute votre histoire et commencer ensuite à l'écrire.

ANNEXE II

Liste des critères

pour

l'évaluation du test d'expression écrite

1. Est-ce que l'histoire est divisée en paragraphes?
2. Est-ce que l'élève énumère des objets dans l'image?
3. Est-ce que l'élève nomme les principaux personnages?
4. Est-ce que l'élève donne des noms propres aux robots, aux planètes, aux animaux, etc.
5. Est-ce que l'élève explique pourquoi l'environnement est hostile?
6. Est-ce que l'élève se réfère aux trois images?
7. Est-ce que l'histoire fait partie d'un rêve?
8. Est-ce que l'histoire a une fin bien précisée?
9. Est-ce que l'élève mentionne que les personnages commencent une nouvelle vie sur une autre planète?
10. Est-ce que l'élève explique le rôle des astronautes?
11. Est-ce que l'élève donne des noms aux astronautes?
12. Est-ce que l'élève indique d'où viennent les astronautes?
13. Est-ce que l'élève indique si les astronautes vivent harmonieusement?
14. Est-ce que l'élève utilise des termes qui se rapportent à l'ère spatiale?
15. Est-ce que l'histoire exprime un thème moral ou philosophique?
16. Est-ce que l'histoire a un titre?
17. Est-ce qu'il y a des dialogues dans l'histoire?
18. Est-ce que l'élève essaye de mettre de l'humour dans l'histoire?
19. Est-ce que l'élève développe des intrigues qui ne sont pas représentées dans les images?
20. Est-ce que l'élève décrit le caractère d'un des personnages?

Normes pour le test d'expression écrite

	Points standardisés
Supérieur	18-20
Au-dessus de la moyenne	14-17
Moyenne	7-13
Au-dessous de la moyenne	3-6
Faible	0-2